



Revista de Filosofia do IFCH da Universidade Estadual de Campinas, v. 4, n. 9., jul./dez., 2020.

Sob o signo de Jano e de Hermes: A educação nova e os equívocos de uma filosofia dos extremos

Under the sign of Janus and Hermes: The new education and the misconceptions of a philosophy of extremes

Alberto Filipe Araújo¹
afaraujo@ie.uminho.pt

Joaquim Machado de Araújo²
jmaraujo@porto.ucp.pt

Resumo: Diversos autores, nomeadamente Israel Scheffler (1970), Olivier Reboul (1984), Daniel Hameline (1986) e Nanine Charbonnel (1991-1993), mostram que a linguagem da educação é fundamentalmente uma linguagem metafórica. Por isso, se compreende, sem muito esforço, que a ideia de educação se diz e se manifesta de múltiplas formas: pelas suas margens, como viagem por terra ou náutica, através das figuras do educador-pedagogo como jardineiro ou oleiro, o aluno comparado com um recipiente ora vazio ora cheio, entre outras metáforas que poderíamos enunciar. A própria metáfora de margem, que serve de lema ao Colóquio *L'Education et ses Marges* (Porto, 14-15-16, maio, 2018), é de *per se* uma imagem produtiva e instigadora de sentidos múltiplos que, de entre vários modos, assim se podem exprimir: utopia, algures, esquecimento, ocultação, periferia, loucura, marginalização voluntária ou imposta, afastamento, distanciamento, limiar... Aliás, esta imagem serve bem para ilustrar o próprio espírito da Educação Nova que, à sua maneira, afirma-se como um movimento educativo de margem por contraposição à Escola Tradicional que representa supostamente o centro. O movimento da Educação Nova interessou-se por temas e ideias pedagógicas que, por sua vez, estavam marginalizadas, esquecidas (pelo menos aparentemente) pelos pedagogos e educadores da Escola Tradicional. Por outras palavras, trouxe para o centro do debate educativo e das práticas pedagógicas toda uma *libido educandi* que se pretendia alternativa, inovadora que, de uma forma ou de outra, almejava irrigar os pensamentos, as formas e as práticas em educação e em pedagogia. Este estudo foca-se nas ideias-chave da Educação Nova, independentemente das designações preferidas pelos seus autores mais significativos,

1 Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho

2 Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa

identifica alguns equívocos que derivam da circunstância da sua afirmação em contraposição à Escola Tradicional e, distanciando-se da filosofia dos extremos que inspiram alguns dos seus textos, afirma a necessidade de uma filosofia que integre o princípio da contradição e do terceiro incluído, como mais adequada seja para analisar a novidade trazida pela Educação Nova seja para identificar a congruência entre os processos implementados na prática pedagógica e os princípios de que ela se reivindica. Assim, nesta comunicação, primeiro explicitamos os fundamentos que inspiram a hermenêutica que empreendemos sob o signo de Jano e de Hermes e, depois, acompanhamos a demanda da Educação Nova sobre o centro da ação pedagógica e a alteração de perspectiva sobre as “marginalidades” que surgem no próprio âmbito da educação escolar. Por fim, identificamos a necessidade já sentida no interior do próprio movimento de uma nova teoria e prática de educação que, embora distinga os planos dos princípios e o plano das práticas, sustente a sua unidade e o exame crítico das concretizações conseguidas em determinado momento socio histórico.

Palavras-chave: Educação Nova; Educação Tradicional; Centro; Margem; Simbolismo mítico

Abstract: Several authors, notably Israel Scheffler (1970), Olivier Reboul (1984), Daniel Hameline (1986) and Nanine Charbonnel (1991-1993) show that the language of education is fundamentally a metaphorical language. That is why one understands, without much effort, that the idea of education is expressed and manifested in multiple forms: by its margins, such as a land or nautical voyage, through the figures of the educator-pedagogue as a gardener or potter, the student compared with a container now empty, now full, among other metaphors one could enunciate. The margin metaphor itself, which serves as a motto for the *Colloquium L'Education et ses Marges* (Porto, 14-15-16, May, 2018), is per se a productive and instigating image of multiple senses that, among several modes, can be expressed as: utopia, somewhere, oblivion, concealment, periphery, madness, voluntary or imposed marginalization, removal, distancing, threshold ... In fact, this image serves well to illustrate the very spirit of New Education that, in its own way, presents itself as a margin educational movement in contrast to the Traditional School that supposedly represents the center. The New Education movement became interested in themes and pedagogical ideas that were, in turn, marginalized, forgotten (at least apparently) by the pedagogues and educators of the Traditional School. In other words, it brought to the fore of the educational debate and pedagogical practices a whole *libido educandi* that was intended as alternative, innovative, that, in one way or another, sought to irrigate the thoughts, forms and practices in education and pedagogy. The authors focus their attention on the key ideas of New Education, regardless of the designations preferred by its most significant authors, identify some misconceptions that derive from the circumstance of its statement as opposed to the Traditional School and, distancing itself from the philosophy of the extremes that inspire some of its texts, affirms the need for a philosophy that integrates the principle of contradiction and the included third, as it is more appropriate to analyze the novelty brought about by New Education or to identify the congruence between the processes implemented in pedagogical practice and the principles that it claims. Thus, in this communication, the authors first explain the fundamentals that inspire the hermeneutics they undertake under the sign of Jano and Hermes,

and then follow the demand of New Education on the center of pedagogical action and the change of perspective on the “marginalities” that take place within the very scope of school education. Finally, the authors identify the need already felt within the very movement of a new theory and practice of education that, while distinguishing the plans of principles and the plan of practices, sustains its unity and the critical examination of the achievements obtained at a particular historic social moment.

Keywords: New Education; Traditional Education; Center; Margin; Mythical Symbolism

Introdução

O movimento da Educação Nova interessou-se por temas e ideias que estavam esquecidos (pelo menos aparentemente) pelos pedagogos e educadores da Escola Tradicional e trouxe para o centro do debate educativo e das práticas pedagógicas toda uma libido educandi que se pretendia alternativa, inovadora e que, de uma forma ou de outra, almejava irrigar pensamentos, formas e práticas educacionais e pedagógicas. Este estudo foca-se nas ideias-chave da Educação Nova, independentemente das designações preferidas pelos seus autores mais significativos, identifica alguns equívocos que derivam da circunstância da sua afirmação em contraposição à Escola Tradicional e, distanciando-se da filosofia dos extremos que inspiram alguns dos seus textos, afirma a necessidade de uma filosofia que integre o princípio da contradição e do terceiro incluído, como mais adequada para analisar a novidade trazida pela Educação Nova e/ou identificar a congruência entre os processos implementados na prática pedagógica e os princípios de que ela se reivindica.

Diversos autores (Scheffler, 1970; Reboul, 1984; Hameline, 1986; Charbonnel, 1991- 1993) mostraram que a linguagem da educação é fundamentalmente uma linguagem metafórica, pelo que a ideia de educação se diz e se manifesta de múltiplas formas, nomeadamente pelas suas margens, através da metáfora da viagem ou das figuras do educador-pedagogo como jardineiro ou oleiro e do aluno como recipiente a encher. A própria metáfora de margem, que serve de lema ao Colóquio, é de per se uma imagem produtiva e instigadora de sentidos múltiplos que se podem exprimir de vários modos (utopia, algures, esquecimento, ocultação, periferia, loucura, marginalização voluntária ou imposta, afastamento, distanciamento, limiar...) e ilustra bem o próprio espírito da Educação Nova que, à sua maneira, se afirma como um movimento educativo de margem por contraposição à Escola Tradicional que representaria o centro.

Tendo em conta o exposto, explicitamos, primeiro, os fundamentos que inspiram a hermenêutica que empreendemos sob o signo de Jano e de Hermes e, depois, acompanhamos a demanda da Educação Nova sobre o centro da ação pedagógica e a alteração de perspectiva sobre as “marginalidades” que surgem no

próprio âmbito da educação escolar. Por fim, identificamos a necessidade já sentida no interior do próprio movimento de uma nova teoria e prática de educação que, embora distinga o plano dos princípios e o das práticas, sustente a sua unidade e o exame crítico das concretizações conseguidas em determinado momento socio histórico.

O lado mítico da terceira margem

António Nóvoa escreve que “a pedagogia é, por definição, a terceira margem” do rio (2010: 40). Desta metáfora exala uma dimensão mítica com força heurística que sugere Jano e Hermes, as figuras míticas vocacionadas para estabelecer pontes, mediações entre iniciativas pedagógicas originais criadas na margem do sistema escolar tradicional.

A Educação Nova mostrou que é “ao lado” da educação instituída, particularmente nas suas margens, que se criam modelos pedagógicos, ideias e práticas educativas que são tantas vezes alternativas e críticas da tradição pedagógica tradicional (Houssaye, 2014; Meirieu, 2013), ainda que os ideólogos e pedagogos da Educação Nova não falem necessariamente da mesma coisa. A Educação Nova encarava todo o seu contributo teórico e respetivas práticas pedagógicas como uma superação das dualidades ou das dicotomias clássicas que atravessam a história da pedagogia (autoridade ou liberdade, esforço ou interesse, instrução ou educação, métodos ou conteúdos, valorização do sujeito ou valorização do conhecimento, jogo ou trabalho, a criança no centro ou a criança na margem, eu ou não-eu, mundo ou homem, etc.) e gostava de se ver como um tipo de pedagogia da superação, da inclusão de pólos contrários ou contraditórios juntos numa divergência concordante ou numa concordância dos divergentes: “A dualidade é inseparável de uma tensão em sentidos opostos, que mantêm um conflito dinâmico entre os polos e suscitam desde logo uma contradição para ser representada. Este dispositivo não é, no entanto, binário, ou dual, não se limita a um confronto de um contra o outro” (Wunenburger, 1990: 205) na medida em que apela à intervenção de um terceiro elemento que é de uma complexidade dinâmica. Trata-se de um tipo de complexidade que cria não só tensão dinâmica como desequilíbrio de forças já presentes ou envolvidas, pelo que “o ‘meio’ deste sistema dinâmico é (...) simultaneamente o estado mais conflitual e o mais paradoxal” (1990: 206).

A complexidade da pedagogia, que apela a uma terceira margem (Nóvoa, 2010), não se confina já a uma lógica clássica que exclui, mas sente-se já devedora de toda uma lógica que integra, a chamada lógica do “terceiro incluído” que abraça a não-dualidade lógica e implica o Princípio de Similitude que não é outro senão o da “coincidência dos contrários” (Durand, 1979). A diferença entre estas duas lógicas é que a primeira não admite a interação entre os opostos (*não existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não- A*) e a segunda afirma-a (*existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não- A*). A lógica do “terceiro incluído” (Wunenburger, 1990)

valoriza o conceito de *Unitas multiplex*, que recusa uma nova posição unilateral e, procurando “conceber em conjunto, de modo simultaneamente complementar e antagônico as noções de todo e de partes, de uno e de diverso” (Morin, 1987: 103), “torna possível um conhecimento equívoco, desconcertante, perplexo, em posição de indicar de um ponto de vista próprio a verdadeira complexidade da natureza, ou da condição humana (Wunenburger, 1990: 198).

Este tipo de harmonia de contrários, ou de dualidade contraditorial, é miticamente personificada, para uns, pela figura de Jano e, para outros, pela figura de Hermes. Jano (Janus em latim), o deus romano das mudanças e transições, é o deus da dupla face e, como tal, simboliza o passado e o futuro: com duas faces tinha a possibilidade de olhar quer para a frente, quer para trás (Grimal, 1992). Já o principal atributo de Hermes é o de “mediador” de contrários, de opostos (Durand, 1979; Grimal, 1992). É, portanto, sob o signo destes dois deuses que o legado da Educação Nova pode ser pensado à luz da lógica do terceiro incluído, o princípio da chamada razão contraditória (Wunenburger, 1990) que serve para dar conta da multiplicidade de interações que não são possíveis de processar segundo a lógica clássica de orientação aristotélico-tomista que regia a Escola Tradicional com a sua pedagogia de cunho dicotômico, ainda que a Educação Nova nalgumas das suas tendências padecesse do mesmo sintoma: Instrução ou Educação? Aprendizagem ou Ensino? Interesse ou Esforço? Liberdade ou Autoridade? Métodos ou Conteúdos? Neste contexto, a *libido educandi* da pedagogia, mais do que residir somente num destes pólos, afirma-se antes pela sua tensão e não se reduz ao mero pensamento binário e mesmo mecanizado, mas clama fundamentalmente por uma síntese inovadora de contrários, mesmo que esta pertença ao domínio do utópico (Araújo, 2017).

A Educação Nova, ao procurar gerir e mediar tensões, ao impor novos conceitos e estabelecer novas ideias pedagógicas e educativas, procura, apesar de todas as vicissitudes na contraposição à pedagogia tradicional, tornar-se uma margem menos “ao lado” e, por que não?, uma margem menos “marginal” porque subsumida pela questão, isto é, integrada ou recuperada pelo sistema da chamada Escola tradicional. Assim, mais do que fazer uma genealogia conceptual do ideário da Educação Nova, importa revisitá-lo, interrogá-lo à luz das presentes desafios e inquietações pedagógico-educacionais de hoje.

A Educação foi e sempre será uma tarefa difícil, ingrata, sempre incompleta e desanimadora. Por isso, mais do que se dizer por metáforas, por mais “vivas” que elas possam ser ou se tornarem, a educação não se deve ater e conter nas suas margens, mas imaginar sempre a possibilidade de uma terceira margem que não é um espaço físico, nem tão-pouco metafórico, mas é um espaço mítico, no sentido de ser portador de uma verdade pregnantemente simbólica: o mito diz e conta (função narrativa), o mito revela (função iniciática), por último o mito explica (função etiológica). O

mito afirma-se como uma via de acesso privilegiada a um outro modo de ser e de ver, que, como tal, não pode, nem deve, deixar de ser posto à margem porque ele, enquanto “forma simbólica” (Ernst Cassirer), mergulha as suas raízes ontológicas nos subterrâneos da vida simbólica que alimenta a própria metáfora.

Assim sendo, Hermes e Jano são aqui evocados em conjunto porque ambos ultrapassam a mera afinidade diletta com a temática central do colóquio, que nos sensibiliza para “a educação e as suas margens”, e melhor exprimem a preocupação inquietante que o tema da margem suscita no seio do debate educacional. Jano é o deus tutelar de todos os começos, rege tudo aquilo que começa ou se fecha, é o patrono de todos os finais, o deus do passado e do futuro, marca a transição entre a guerra e a paz, etc.. Por sua vez, Hermes é o deus que, entre outros atributos, medeia, inicia, transmite: é o iniciador, o psicopompo e o mensageiro dos deuses. Daí que possamos afirmar que estes dois deuses parecem estar à altura dos desafios de uma pedagogia que não queira ser tornada burocrática, tecnocrática e científica, mas prefere sentir-se geneticamente como viajante, e em viagem, por entre os dilemas e desafios, cada vez mais complexos, que, na verdade, a atravessam a atualidade no seio do ensino e, naturalmente, da educação (Lipovetsky, 1987). Deste modo, a pedagogia assume-se como iniciática, mensageira, mediadora, complicadora em ordem àquilo que vale a pena ser ensinado (e aprendido) e que é tudo o que “une” e que “liberta” simultaneamente nos planos do conhecimento intelectual, artístico e da cidadania (Reboul, 2000: 80-84). Só aquilo que ora “une”, ora “liberta” é que pode conduzir o sujeito educando a uma autoeducação e, por conseguinte, ir além do seu destino: a educação seria encarada mais uma “autoformação” (*Selbstbildung*) do que uma hétero-formação

A Educação Nova pode e deve ser pensada, como terceira margem, como uma espécie de seiva inovadora no seio da história da pedagogia e das ideias educativas que, a seu modo, procura pensar para além das contradições que assolam uma educação “rígida, endurecida, coriácea, burocratizada” (Morin, 2002: 105) que continua, apesar de tudo, ser aquela que atualmente conhecemos.

Sobre o centro da ação pedagógica

A Educação Nova apresenta-se e afirma-se em contraposição à pedagogia da Escola Tradicional. Ela radica na oposição entre a conceção da educação como desenvolvimento extrínseco (de fora para dentro) ou como desenvolvimento intrínseco (de dentro para fora), determinando a centralidade do professor como adulto e com conhecimento mais amadurecido da vida e das matérias a ensinar para preparar o aluno para a idade adulta ou a centralidade do aluno enquanto criança com uma natureza própria cujos interesses espontâneos é preciso respeitar e a quem é preciso conceder os meios de viver sem descuidar nenhuma dimensão do seu desenvolvimento (Ferrière, 2004; Claparède, 1953; Cousinet, 1978).

Esta radical diferença faz da “atividade espontânea, pessoal e produtiva (...) o ideal da escola ativa” (Ferrière, 2004:37) e põe a nu (o que ela considera) o “caráter não-social” da Educação Tradicional, cujos métodos fazem do silêncio a primeira virtude, premeiam a passividade e a pura aquiescência e concedem reduzida liberdade de movimento, de ação e de julgamento (Dewey, 1979:61-62). Esta alteração radical da Educação Nova desafia o professor aderente à sua pedagogia a descobrir como não “matar a espontaneidade [da criança] a fogo lento” – o que, como diz Ferrière, “é um crime de lesa humanidade” (1928:18) – e encontrar uma via que o desvie das práticas da Escola Tradicional mas não desemboque num “espontaneísmo” que escravizaria a criança aos interesses imediatos e hipotecaria o seu desenvolvimento harmonioso. Esta alteração radical reflete-se, assim, na orientação da relação pedagógica que se estabelece entre aluno e professor, mas não significa a defesa por parte da Educação Nova da completa retirada do adulto, como deduziria uma interpretação reducionista (Dewey, 1979:71).

Diz Dewey que “a educação é essencialmente um processo social” que “se afirma na medida em que os indivíduos formam um grupo comunitário”, pelo que o professor é o “membro mais amadurecido do grupo”, a quem cabe a responsabilidade de conduzir as interações e intercomunicações que constituem a própria vida do grupo, como comunidade” (1979:54-55). Tanto a liberdade do professor como a liberdade de cada criança são para respeitar, desempenhando aquele papel fundamental na direção das atividades do grupo de que é membro: “Quando a educação se funda na experiência e a experiência educativa é concebida como um processo social, a situação muda radicalmente. O professor perde a posição de chefe ou ditador, acima e fora do grupo, para se fazer o líder das atividades do grupo” (1979:55). Esclarece Dewey que é na Escola Tradicional, onde “os alunos constituem mais uma classe do que um grupo social, (...) que o professor atuava necessariamente como um agente exterior e não como diretor dos processos de troca em que todos participavam” (1979:55).

A ênfase na contraposição entre o magistrocentrismo da Educação Tradicional e o puerocentrismo da Educação Nova coloca no centro do debate a finalidade personalizadora da educação e o tipo de socialização que a escola proporciona quando determina os processos pelos quais dá a crianças e jovens linguagem, valores e comportamentos comuns.

A colocação da sociabilidade na base de uma vida comunitária genuína conduz, assim, a Educação Nova a romper com a “intervenção direta e constante do professor” e “a ordem reinante de pura obediência à vontade do adulto” que são apanágio da Escola Tradicional e “impedem o aluno de revelar a sua real natureza” (Dewey, 1979:50, 51 e 60) e a colocar a fonte primária do controlo social na “própria natureza do trabalho organizado como um cometimento social, em que todos os indivíduos [o mestre e os alunos] têm oportunidade de contribuir e pelo qual todos se sentem responsáveis” (1979:51).

É através da inserção no mesmo movimento da integração social e da autonomia individual, dificilmente pensável desligada da autonomia do corpo social, que a Educação Nova se imbrica no propósito dominante da modernidade educativa (Hameline, 2000:33). Mas a educação “progressiva” de Dewey (1979) não erradica o plano de estudos enquanto instrumento privilegiado da escola como lugar social da educação formal para as gerações mais novas. O plano de estudo visa sobretudo a transmissão do thesaurus cultural (conhecimentos, técnicas e crenças de uma civilização) e o fornecimento de pessoal qualificado ao sistema económico e aos outros sistemas sociais, mas este plano requer do professor capacidade de, em primeiro lugar, achar o material para a aprendizagem dentro da experiência que o aprendiz já possui e, de seguida, criar as situações adequadas para “guiar os estudantes a novos campos e usar o conhecimento dessas potencialidades [contidas na experiência existente] como seu critério para selecionar e organizar as condições que influenciam a presente experiência dos alunos” (Dewey, 1979:78). E, nesse aspeto, o conhecimento do passado torna-se relevante, não como um fim em si mesmo, não como conquista fixa, mas como meio de compreender o presente e instrumento para abrir novos campos de conhecimento. O que distingue, pois, a Educação Nova da Educação Tradicional não é a desvalorização do passado e, conseqüentemente, do thesaurus cultural, como indicaria uma reação extremada contra esta, mas saber transpor aqueles conhecimentos, técnicas e crenças para o processo de experiência presente e “capacitar o aprendiz a se haver com os problemas do presente e do futuro” (1979:78).

Este princípio global da “conexão da educação com experiências de vida” apontado por Dewey à “escola progressiva” está também presente na “pedagogia Freinet” que à instrução passiva e formal e aquisição de conhecimentos da Escola Tradicional contrapõe o enriquecimento da personalidade da criança e a sua elevação à dignidade e ao poder de homem na “Escola do Futuro”, à preparação para fins imediatos e superação dos exames daquela contrapõe a “educação que, pela vida, prepara a vida” (Freinet, 1974:78) desta e às “cabeças cheias” da primeira contrapõe as “cabeças bem-feitas” que refere Montaigne.

Por outras palavras, apesar da sua formulação simples, a Educação Nova coloca novos desafios à escola e aos professores e, parecendo, numa leitura mais imediata, centrar-se num dos vértices do triângulo pedagógico (o aluno) por contraposição ao vértice dominante (o professor) na Escola Tradicional, a verdade é que ela não defende a fixação nesse mesmo vértice nem a separação entre as linhas estabelecidas por cada um desses dois vértices na relação com o terceiro (o conhecimento, as técnicas e os valores). A Educação Nova, fixando o seu fulcro de ação no vértice em que está a criança, pede a ligação aos restantes vértices e traz para o centro do debate o preenchimento, no plano da ação pedagógica, do interior do próprio triângulo. É aí que pode ser encontrada a pedagogia em ação e a concretização ou não dos

“princípios” da Educação Nova (Ferrière, 2015) ou dos “invariantes pedagógicos” que fundamentam a metodologia e as técnicas de Freinet (1973, 1996) para uma “escola do povo”. Fora dele são simplesmente abstrações.

As teorias da educação e a marginalidade escolar

A abordagem dialética de Dermeval Saviani (1999) assenta na perspectiva da escola como instituição da modernidade criada para transformar os súbditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados, e assinala o “carácter progressista” da Escola Nova relativamente à Escola Tradicional, porquanto ambas assentam na crença no poder da escola e na sua função de equalização social, mas diferem na abordagem da marginalidade na sua relação com o fenómeno da escolarização.

A “pedagogia tradicional” realiza a missão da escola através do ensino e, por isso, organiza-se como uma agência centrada no professor que transmite o *thesaurus* cultural aos alunos segundo um sistema de gradação progressiva. Mas o tempo pôs a nu a sua inadequação como instrumento de universalização porque “nem todos nela ingressavam e dos que ingressavam nem todos eram bem-sucedidos”, assim como “nem todos os bem-sucedidos [na escola] se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar” (1999:18). Por sua vez, a “pedagogia nova” afirma a necessidade de adequação da escola às diferenças e à individualidade específica de cada aluno e faz deslocar

o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspeto lógico para o aspeto psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia (1999:20-21).

Enquanto a “pedagogia tradicional” estabelecia as fronteiras entre o dentro e o fora da escola, entre o aprender do aluno e a sua ignorância, a “pedagogia nova” apresenta-se como capaz de acolher todos dentro da escola, de superar essa sua tendência segregadora adequando os processos de aprendizagem de modo a que não haja no seu interior desadaptados ou desajustados. Mas, denuncia Saviani, o que terá conseguido é o melhor equipamento de algumas escolas circunscritas a pequenos grupos de elite, ao mesmo tempo que terá contribuído para o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos nas muitas escolas populares organizadas na forma tradicional. Por outras palavras, na perspectiva de Saviani, em termos globais a Escola Nova agravou o problema da marginalidade porque,

deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses (1999:22).

Na verdade, como reconhece o autor, a Educação Nova apenas se tornou “dominante enquanto concepção teórica”, acabando por lhe suceder uma “pedagogia tecnicista”, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, e que advoga “a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” à semelhança do processo fabril. Esta pedagogia centra-se agora, não no professor (Escola Tradicional), nem no aluno (Escola Nova), mas na organização racional dos meios, relegando professor e alunos para a “condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (1999:24). Curiosamente, esta “pedagogia tecnicista” enfatiza os meios, tal como o fazia a “pedagogia nova”, mas há uma “diferença fundamental”, como explica Saviani:

Enquanto na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista dir-se-ia que é o processo que define o que os professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão (1999:25).

Por outras palavras, a síntese que foi instituída para superar a contraposição entre a Educação Tradicional e a Educação Nova, mantendo a perspectiva de equalização social comum às duas, realça as características da Escola Tradicional quando subverte o sentido da importância dada aos meios pela Educação Nova e torna os atores educativos, professores e alunos, apêndices dos próprios meios. A síntese superadora corporizada pela “pedagogia tecnicista” acentua o caráter fabril e burocrático da Escola Tradicional, retira centralidade a cada um dos polos em que assenta a interação pedagógica e reduz as margens de autonomia de professor e alunos na condução do processo pedagógico.

A necessidade de nova teoria e prática de educação

Adolphe Ferrière apresenta a Escola Tradicional como sendo uma obra do Diabo, o que faria dela uma obra má e da Educação Nova uma obra boa, porque, subentende-se, de Deus. A própria designação de “nova” sugere a adjetivação de “velha” ou “arcaica”, porque pré- científica, logo “medieval”, para a pedagogia da Escola Tradicional e, por isso, acabada, pelo que pareceria legítimo vaticinar o fim da escola então vigente e o início de uma escola “nova”, fosse ela entendida como “ativa” (Ferrière), “progressiva” (Dewey) ou “moderna” (Freinet).

Desta contraposição deriva, assim, um conjunto de equívocos que acabam por acompanhar, afetar e fragilizar a implementação da pedagogia da Educação Nova e que favoreceram, no campo da organização da escola, o retorno às ideias e práticas do passado.

Numa pequena obra que escreveu em 1938, intitulada *Experiência e Educação*, John Dewey identifica alguns equívocos a acrescentar ao do puerocentrismo e, consequentemente, da dispensa da ação do educador e do conhecimento do passado. Retomamos aqui três desses equívocos: 1º) A novidade da Educação Nova está na oposição à pedagogia tradicional; 2º) A separação entre a teoria e a prática; 3º) Com a Educação Nova todos os problemas da escola ficam resolvidos. O primeiro equívoco comporta a ideia de que basta rejeitar teoricamente o “velho” para que o “novo” anunciado aconteça: “não é abandonando o velho que resolvemos qualquer problema” (1979:13). O segundo estabelece um fosso entre o mundo dos princípios e o mundo da prática. O terceiro omite “os novos problemas práticos e concretos” que a Educação Nova traz à “condução e direção das escolas”. Por isso, declara Dewey, que é preciso uma nova filosofia, uma filosofia diferente das filosofias dicotômicas do “isto ou aquilo”, que contraporiam os princípios da pedagogia da Escola Tradicional e da Educação Nova. Diz ele que uma filosofia que descubra os conflitos existentes entre eles e seja capaz de “elaborar teoria inteligente da educação pela qual, sem tomar partido por um ou outro lado, se indique plano de operações que, partindo de nível mais profundo e mais compreensivo que o das práticas e ideias dos grupos em luta, resolva a controvérsia e concilie os oponentes” (Dewey, 1979:XV).

A proposta de Dewey vai, pois, mais fundo na compreensão das racionalidades que inspiram a pedagogia da Escola Tradicional e a pedagogia da Escola Nova e procura conduzir a novidade, não para uma filosofia da educação eclética, à qual caberia estabelecer os pontos de acordo entre as escolas oponentes de pensamento e formular uma via média, mas para uma filosofia da educação que introduza “nova ordem de conceitos que conduza a novos modos de prática” e, assim, pensando “em termos de educação e não de qualquer ‘ismo’”, se chegue a “um novo movimento em educação, adaptado à necessidade presente de uma nova ordem social” (1979:XVI).

A perspectiva de uma filosofia da educação que não se fixa em nenhum dos extremos do debate pedagógico leva Dewey a perspectivar os princípios como chave para a ação, a considerá-los em si mesmos como abstrações, mas cuja concretização resulta somente da sua aplicação. Também Ferrière (2015) deixa entender que é preciso distinguir a teoria e a prática como planos de análise quando apresenta os trinta princípios da Educação Nova e considera a Escola dirigida na Bélgica pelo português António Faria de Vasconcelos como aquela que mais princípios concretiza e, por isso, se torna mais fiel ao conceito de Escola Nova. De igual modo, Freinet apresenta trinta princípios que considera “invariantes pedagógicos” (1973), neles fundamentando a sua “técnica” e explicitando as indicações metodológicas que

eles comportam, assim como proporciona aos professores um “código pedagógico” que lhes permita ver em que medida as suas aplicações são corretas e dão garantias de êxito (luz verde), são desajustadas e devem ser eliminadas (luz vermelha) ou podem ser benéficas, mas correm o risco de ser perniciosas e, por isso, devem ser prudentemente superadas.

Explica Dewey que a aplicação dos princípios depende da interpretação que lhes for dada: “A filosofia geral de educação nova pode ser boa e certa, mas a diferença em princípios abstratos não é que irá decidir o modo por que as vantagens morais e intelectuais neles contidas se irão concretizar na prática” (1979:7). A unidade entre teoria e prática é mediada pela receção e apropriação dos princípios cujo desenvolvimento pode vir a ser de modo negativo ou positivo e construtivo. Quando se assiste a um desenvolvimento negativo dos princípios, isto é, como mera reação contra os da pedagogia da Escola Tradicional, “na realidade, se toma como chave para a prática o que é rejeitado em vez de descobri-la no desenvolvimento construtivo da sua própria filosofia” (1979:7). Assim, considera Dewey, “a ideia fundamental da filosofia de educação mais nova e que lhe dá unidade é a de haver relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação” e o seu corolário é que “o desenvolvimento positivo e construtivo de sua própria ideia básica depende de ser uma ideia correta de experiência” (1979:8). Por outras palavras, segundo Dewey, “a nova teoria e prática de educação” afirma-se e desenvolve-se positiva e construtivamente, não na reação e oposição à pedagogia da Escola Tradicional, mas quando “desenvolve os propósitos, métodos e matéria de estudo na base de uma teoria da experiência e de suas potencialidades educativas” e, neste sentido, ela não se pode tornar dogmática, mesmo que baseada na ideia de liberdade, antes deve basear-se sempre “no exame crítico de seus princípios fundamentais” (1979:10).

Este exame crítico conduz-nos ao terceiro equívoco. É que “os princípios gerais da nova educação, por si mesmos, não resolvem nenhum dos problemas práticos e concretos de condução e direção das escolas progressivas. Pelo contrário, levantam novos problemas que terão de ser resolvidos na base de uma nova filosofia da experiência” (1979:9). Dewey completa a ideia, referindo, primeiro, que “os problemas não são sequer reconhecidos (que dizer de [ser] resolvidos?) quando se supõe que basta rejeitar as ideias e as práticas da educação velha e partir para a posição noutro extremo” (1979:9) e, depois, apontando os principais desafios que se colocam a uma “escola progressiva”, como a organização da matéria de estudo, a direção e orientação pelo professor no quadro de liberdade individual do aluno e o papel educativo do conhecimento do passado.

Conclusão

A aceitação da Educação Nova explica-se em primeiro lugar, pelo descontentamento com a Educação Tradicional e sobressai pela crítica desta: “A

educação nova parte de um princípio exactamente oposto. Nega tudo o que os tradicionalistas afirmam; o que ela defende mais energicamente é considerado inaceitável pelos tradicionalistas. Encontramo- nos em presença de dois princípios irreduzivelmente opostos” (Cousinet, 1978:11). A centração da Educação Nova na criança faz deslocar o foco das margens da educação escolar, saindo da contraposição entre o “dentro” e o “fora” de uma escola tradicional (seletiva) para o interior de uma escola onde devem conjugar-se o sentimento e a razão, o bem-viver com o grupo na escola e o rendimento escolar. Aí, onde há lugar para o desenvolvimento do espírito de cada criança por intermédio da intuição e da experiência, não são remetidos para as margens aqueles que não conseguem aprender pela pedagogia tradicional (Cousinet, 1978:62).

As suas críticas à Educação Tradicional, apesar de a ferirem na sua legitimação social, são, por si mesmas, insuficientes para a implementação de uma nova educação, porque esta requer a passagem do plano dos princípios para o plano da ação pedagógica e organizacional e é neste sentido de unidade entre a teoria e a prática, tão bem formulada por Dewey no princípio *learning by doing*, que devem ser interpretados os princípios enunciados por Ferrière (2015) e os “invariantes pedagógicos” de Freinet (1973) e que se fará com que a escola seja para os alunos “uma vida”, mais do que “uma preparação para a vida”. Subjacente a estas perspectivas está a ideia de que a qualidade educativa da passagem do plano retórico ao plano da praxis educativa depende da interpretação que os atores educativos fazem dos princípios e da congruência existente entre a teoria e a prática. Se essa interpretação trair ou negar a ideia genuína que está na base de qualquer princípio, a sua implementação também a trairá ou virá a ser uma mera caricatura que reforçará os argumentos mobilizados pelos seus adversários.

A perspectiva que orienta a busca da unidade entre a teoria e prática ancora-se na figura tutelar de Jano (Hameline, 2001) e escapa a uma filosofia dos extremos quando afirma que a realidade em parte “já é”, mas por outro lado, “ainda não é” Educação Nova. Por outro lado, esta perspectiva suscitou à época dois problemas necessários para a transformação da escola: o problema das “qualidades necessárias ao educador e portanto da preparação e formação dos educadores” e o problema da “liberdade da criança no interior de uma organização escolar” (Cousinet, 1978:44). Estes problemas, que permanecem atuais na sua formulação que não nos seus termos concretos, permitem ajuizar os (des)equilíbrios provocados por experiências que se extremaram num dos polos centrais (o professor ou o aluno) e que, ao mesmo tempo que reivindicavam a sua “novidade”, também contribuíram para a erosão da proposta pedagógica da Educação Nova.

Referências bibliográficas

- CHARBONNEL, N. (1991-1993). *La Tâche aveugle*. Vol. 1 – *Les aventures de la métaphore* ; Vol. 2 – *L'important c'est d'être propre* ; Vol. 3 – *Philosophie du modèle*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.
- CLAPARÈDE, É. (1953 [1920]). *L'école sur mesure*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, S.A. COUSINET, R. (1978). *A Educação Nova*, 4ª ed. Lisboa: Moraes Editores.
- DURAND, G. (1979). *Science de l'homme et tradition*. Paris: Berg International.
- DEWEY, J. (1979). *Experiência e Educação*, 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional
- GRIMAL, P. (1992). *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*. Trad. Victor Jabouille. Lisboa: Difel.
- FERRIÈRE, A. (2004). *L'école active*. Paris: Éditions Fabert.
- FERRIÈRE, A. (2015 [1915]). Prefácio. In A. F. Vasconcelos. *Uma Escola Nova na Bélgica*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 7-20
- FREINET, C. (1973). *Para uma escola do povo : Guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Lisboa: Editorial Presença
- FREINET, C. (1974). *A Educação pelo Trabalho*, vols. 1 e 2. Lisboa: Editorial Presença
- FREINET, C. (1996). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. 2ª ed. Lisboa. Editorial Estampa.
- HAMELINE, D. (1986). *L'éducation, ses images et son propos*. Paris: ESF.
- HAMELINE, D. (2000). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Issy- les-Moulineaux: ESF éditeur.
- HAMELINE, D. (2001). Nouvelle? Vous avez dit «nouvelle»? *Cahiers Pédagogiques*, nº 395, 31-33.
- HOUSSAYE, J. (2014). *La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*. Paris: Fabert.
- LIPOVETSKY, G. (1987). *L'Ère du Vide. Essais sur L'Individualisme Contemporain*. Paris: Gallimard.
- MEIRIEU, Ph. (2013). *Pédagogie: des lieux communs aux concepts clés*. Paris: ESF éditeur.
- MORIN, E. (1987). *O método*. Vol. I. *A Natureza da natureza*. Lisboa: Europa-América
- MORIN, E. (2002). *Repensar a Reforma. Reformar o Pensamento. A cabeça Bem Feita*. Lisboa: Instituto Piaget.
- NÓVOA, A. (2010). *Pedagogia: A Terceira Margem do Rio*. In <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/CurrSecXXI/CurrSecXXI6.pdf>, acessado em 31-12-2017. [pp. 39-51]

- REBOUL, O. (1984). *Le Langage de l'éducation. Analyse du discours pédagogique*. Paris: PUF.
- SCHEFFLER, I. (1970). *El Lenguaje de la Educación*. Trad. de Marcelo Pérez Rivas. Buenos Aires: Librería "El Ateneo"
- SAVIANI, D. (1999). *Escola e Democracia: Polêmicas do Nosso Tempo*, 32ª ed. Campinas: Autores Associados
- WUNENBURGER, J.-J. (1990). *La raison contradictoire. Sciences et philosophies modernes: la pensée du complexe*. Paris: Albin Michel.

Revista digital: www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/modernoscontemporaneos



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.